



رابطه کمال‌گرایی و شیوه‌های مقابله‌ای استرس با انگیزش تحصیلی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی

بالا

رقیه قربانی^۱ - دکتر محمد نفی فراهانی^۲ - دکتر مهرناز شهرآرای^۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی «روابط میان ابعاد کمال‌گرایی، شیوه‌های مقابله‌ای با استرس با انگیزش تحصیلی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا» می‌باشد. نمونه پژوهش حاضر به تعداد 175 نفر (138، دختر و 37 پسر) به صورت تصادفی از بین دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا انتخاب گردید. بدین منظور برای انتخاب پیشرفت تحصیلی بالا، میانگین دانشجویان به نمره (Z) تبدیل گردید و نمرات یک انحراف استاندارد بالای میانگین به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی بالا لحاظ گردید. این افراد پرسشنامه‌های کمال‌گرایی (هویت و فلت، 1991)، شیوه‌های مقابله با استرس (اندلر و پارکر، 1990) و انگیزش تحصیلی (ولرند، 1989) را تکمیل نمودند. فرضیه‌های مطرح شده از طریق محاسبه ضرایب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان می‌دهد که کمال‌گرایی دیگر مدار با انگیزش بیرونی و درونی رابطه مثبت دارد؛ همچنین شیوه‌های هیجان مدار و اجتنابی با انگیزش بیرونی رابطه مثبت معنی دار دارد. به علاوه شیوه مسئله‌مداری با انگیزش درونی در جهت مثبت و با بی‌انگیزشی در جهت معکوس رابطه دارد؛ بالاخره کمال‌گرایی خویش‌مدار و دیگر مدار با شیوه‌های مقابله هیجانی ارتباط مثبت و معنی دار دارد.

واژگان کلیدی: کمال‌گرایی، شیوه‌های مقابله با استرس، انگیزش تحصیلی و دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا.

¹⁴⁵ - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران Ghorbani_r1384@yahoo.com

¹⁴⁶ - دانشیار روانشناسی شخصیت دانشگاه تربیت معلم تهران. Faramn37@yahoo.com

¹⁴⁷ - دانشیار روانشناسی رشد دانشگاه تربیت معلم تهران.



مقدمه: انسانها خواهان پیشرفت و ترقی در تمامی ابعاد زندگی هستند، یکی از این پیشرفتها که خود نیز می تواند زمینه ساز پیشرفتهای دیگر باشد؛ پیشرفت در زمینه تحصیل است. پیشرفت تحصیلی به عنوان ملاک ارزیابی و گزینش افراد در مراحل مختلف لحاظ می گردد. معمولا افراد دارای پیشرفت تحصیلی بالا، آزادی بیشتری در گزینشهای مختلف، مثل انتخاب رشته تحصیلی مناسبتر، شغل پردرآمدتر و... دارند. افراد با پیشرفت تحصیلی بالا، برای توانایی خود بر اساس معیارهای بالا، احساس غرور کرده و همین احساس مربوط به کمال، باعث می شود که آنها برای رسیدن به موفقیت بیشتر تلاش کنند و زمانی که با موقعیتهای تازه روبرو می شوند، با انگیزه تر از دیگران برخورد کنند (ایتوستل^۱، 1995). پژوهشگرانی که در پی کسب عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی بالا بوده اند، به طیف وسیعی از متغیرهایی که پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهند، دست یافته اند. فراهانی^۲ (1994) بیان کرد که متغیرهای شخصیتی و شناختی (عوامل فردی) مجموعا هفتاد درصد و سایر متغیرها از قبیل عوامل محیطی، اجتماعی و موقعیتی، سی درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص می دهند. پیشرفت تحصیلی در مدرسه و دانشگاه، نه تنها به تواناییها بلکه به انگیزش، باورها، واکنش های عاطفی نسبت به محیط تحصیل و سایر مسائل بستگی دارد. از مهمترین عوامل فردی زمینه ساز پیشرفت تحصیلی بالا، می توان به انگیزه و تمایل فرد نسبت به یادگیری و گرایش تحصیلی در حوزه های ویژه همراه با رقابت طلبی تحصیلی اشاره کرد (دیک^۳ و کری^۴، 2001). انگیزش پیشرفت به عنوان نوعی خاص از انگیزش، عبارت است از تمایل یادگیرنده جهت مشغول شدن به فعالیت یادگیری و تلاش مستمر در انجام دادن و به پایان رساندن آن فعالیت، که عاملی موثر در یادگیری و پیشرفت است (ولتر^۵، 1998). انگیزش با یادگیری و عملکرد رابطه متقابل دارد، یعنی انگیزش بر عملکرد و یادگیری تاثیر گذارده و آنچه یادگیرنده انجام می دهد و یاد می گیرد بر انگیزش آنها اثر می گذارد (شانگ و پیترریچ، 2002؛ ترجمه شهرآرای، 1386). بر اساس نظریه خودمختاری، ریان^۶ و دسی^۷ (2000) سه نوع متفاوت انگیزش را با نامهای انگیزش «بیرونی»^۸، «درونی»^۹ و «بی-انگیزشی»^{۱۰} مطرح کردند. در انگیزش بیرونی، فرد فعالیت را به عنوان وسیله ای برای رسیدن به اهداف مجزا از فعالیت، نظیر پادشهای بیرونی انجام می دهد؛ ولی وقتی فرد به خاطر رضایت درونی و ذاتی خود به طور درونی برانگیخته می شود، دارای

¹Entwistle, N. J.

²Farahani

³Dick, W.L.

⁴Carrey, J. O.

⁵Wolters, A. C.

⁶Ryan, R. M.

⁷Deci, E. L.

⁸extrinsic Motivation.

⁹intrinsic Motivation.

¹⁰amotivation.



انگیزش درونی است و در حالت بی انگیزشی و فقدان انگیزش، هیچ قصد و عمدی در عمل وجود ندارد و رفتار فرد فاقد تعهد و احساس علیت شخصی است. هر چند افراد به وسیله انگیزه‌های مختلف برانگیخته می‌شوند ولی انگیزش امری ذاتی نیست که شخص با آن به دنیا آمده باشد، بلکه شرایط مختلف شخصیتی و محیطی باعث بروز انگیزه‌های گوناگون می‌گردد. یکی از سازه‌های شخصیتی که به درجات متفاوت در افراد دارای پیشرفت تحصیلی بالا وجود دارد، کمال‌گرایی^۱ است (رایس^۲، لور^۳، کریستفر^۴ و پوتر^۵، 2006) که می‌تواند در نوع و میزان انگیزش افراد دارای پیشرفت تحصیلی بالا تاثیرگذار باشد (هویت^۶ و فلت^۷ 1991). موری^۸ (1938؛ به نقل از سیدمحمدی، 1381) در تعریف نیاز پیشرفت آن را با داشتن استانداردهای بالا و انجام کارهای دشوار در رقابت با دیگران برای اثبات برتری خود همراه می‌داند. با توجه به این تعریف، پارکر^۹ و اتکینز^{۱۰} (1995) نیاز به پیشرفت را با کمال-کمال‌گرایی مترادف دانستند. هویت و فلت (1991) کمال‌گرایی را سازه‌ای چند بعدی مطرح کردند و سه جزء کمال‌گرایی درون شخصی، بین شخصی و اجتماعی را با نامهای خویشتن مدار^{۱۱}، دیگر مدار^{۱۲} و جامعه مدار^{۱۳} را بیان کردند. کمال‌گرایی خویشتن مدار عبارت است از تمایل به وضع معیارهای غیر واقع بینانه برای خود و تمرکز بر نقص‌ها و شکستها در عملکرد همراه با خود نظارت‌گری‌های دقیق. این بعد از کمال‌گرایی نزدیکترین شکل به چیزی است که غالباً به عنوان کمال‌گرایی شناخته شده است (بلات^{۱۴}، 1995). کمال‌گرایی دیگر مدار گرایش به داشتن انتظارات کمال‌گرایانه از اشخاصی است که برای فرد اهمیت شخصی دارند و کمال-گرایی جامعه مدار شامل معیارهای کمال‌گرایانه یا غیر واقع بینانه تحمیلی از سوی دیگران است. این نوع از کمال‌گرایی، به احساس ضرورت رعایت معیارها و برآورده ساختن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم به منظور کسب تایید آنها اطلاق می‌شود (هویت

¹perfectionism

²Rice, K. G.

³Leever, B. A.

⁴Christopher, J.

⁵Porter, J. D.

⁶Hewitt, P.L.

⁷Flett, G.L.

⁸Murry.

⁹Parker, W. D.

¹⁰Atkins, K. K.

¹¹self-oriented

¹²other-oriented

¹³social-oriented

¹⁴Blatt, S. J.



و فلت، 1991). محققان نیز بین ابعاد مختلف کمال‌گرایی و انگیزش رابطه یافتند (میلز¹ و بلنک استین²، 2000؛ اینستین³ و لاوی باند⁴ و گاستن⁵، 2000).

هر چند داشتن استانداردهای کمال‌گرایانه جنبه انگیزشی دارد؛ ولی موقعیتهای کمال‌گرایی می‌تواند در عین حال جنبه منفی و آسیب‌شناسانه نیز داشته باشد (فراست، مارتن، لهارت، رزنبلت، 1990). کمال‌گرایان نسبت به غیر کمال‌گرایان برای کسب استانداردهای بالا دارای فشار و تجربه ناتوانی بیشتر هستند و انواع گوناگون استرس را به شکلهای گوناگون تجربه می‌کنند (فلت و هویت، 2002) و زمانی که استانداردهای بالا با استرس همراه شود، کمال‌گرایی جنبه نوروپیک پیدا می‌کند (هویت، فلت و اندلر، 1995).

اهدافی که کمال‌گرایان تعقیب می‌کنند، با تولید استرس ارتباط دارد (فلت، لوی و هویت، 2001) و استرس ادراک شده بین کمال‌گرایی و نتایج روانشناختی نقش واسطه‌ای دارد (چانگ و راند⁶، 2000). رفتار کمال‌گرایی می‌تواند به وسیله چهار روش تولید⁸ استرس و شکست، پیش‌بینی⁹ اثرات آن، دوام¹⁰ تأثیرات منفی عوامل استرس‌زا و افزایش¹¹ استرس نقش واسطه‌ای در ایجاد حالت‌های آسیب‌زا داشته باشد (فلت و هویت، 2002). افراد کمال‌گرا، عوامل استرس‌زا را به صورت حادثه ادراک می‌کنند (هویت و فلت، 1992) آنها نه تنها زمانی که در معرض وقایع استرس‌زا قرار می‌گیرند؛ بلکه حتی از فکر این که ممکن است در آینده برای آنها وقایع اتفاق افتد، نیز دچار استرس و نگرانی می‌شوند (پاکوک¹²، وانگ¹³، 1996). این شکل از استرس، مانع سازماندهی و برنامه‌ریزی برای آینده کمال‌گرایان می‌گردد. پیش‌بینی هیجانات منفی در پاسخ به استرس، منجر به عدم تمایل کمال‌گرایان به تعقیب اهداف خود می‌گردد (باگوزی¹⁴، بامگارتن¹⁵، 1998). و این انعکاسی از جهت‌گیری بین فردی کمال‌گرایان در مورد ترس از شکست می‌باشد (فلت و هویت، 2002). کمال‌گرایی با دوام و پایداری استرس، شکست و پریشانی‌های وابسته به آن ارتباط دارد و نداشتن پایگاه حمایتی برای کاهش و از بین بردن استرس باعث دوام آن می‌گردد (فلین، هویت، نلسن¹⁶، پارکینگ¹⁷، هن¹ و

¹ Mills, J. S.

²Blankstein, K. R.

³ Einstein, D. A.

⁴Lovibond, P.F.

⁵Gaston, J. E.

⁶Rand, K. L.

⁷ Chang.

⁸generation.

⁹anticipation.

¹⁰perpetuation.

¹¹enhancement.

¹²Peacock, E.J.

¹³Wong, T.P.

¹⁴Bagozzi, R. P.

¹⁵Baumgartner, H.

¹⁶Nielson, A.D.

¹⁷Parhing, M.



تملین^۲، 2001). اگر چه تحقیقات بر روی تولید و ایجاد واکنش های استرس (بولگر^۳ و ذاکرمن^۴، 1995) نشان می دهد که تولید استرس در نتایج ناسازگاری گزارش شده است، ولی بازتاب و پیامد استرس شامل انتخاب پاسخهای مقابله ای به استرس و عواطف مقابله ای مهمتر از استرس تولید شده است. انزجار از وقایع استرس زا، می تواند با توجه به روشی که شخص وقایع زندگی خاص خود را ارزیابی می کند، افزایش یا کاهش یابد (فولکمن، لازاروس^۵، گارن^۶ و دی لانگیز^۷، 1986). هر چند ویژگیهای شخصیتی همانند کمال گرایی ممکن است باعث ایجاد استرس و فشار در افراد شود. ولی آنچه حائز اهمیت است اینکه افراد در مواجهه با این نوع استرسها از چه راهکارها و راهبردهایی استفاده می کنند. لازاروس و فولکمن (1984)، شیوه های مقابله با استرس را به سه دسته مقابله مسئله مدار^۸، هیجان مدار^۹ و اجتنابی^{۱۰} تقسیم کردند. در مقابله مسئله مدار، فرد با تمرکز بر مسئله و مشکل، تلاش می کند، راههای منطقی آن را بیابد و زمانی که فرد از طریق برخورد هیجانی با مسئله درگیر می شود، هیجان مدار است؛ ولی در مقابله اجتنابی، فرد از طریق گریز از مشکل سعی می کند از موقعیت استرس زا جلوگیری کند. تحقیقات انجام شده (فلت، هویت، بلنک استین و اوبرین^{۱۱} 1991؛ هویت، فلت و اندلر، 1995) حاکی از برخوردهای گوناگون کمال گرایان با عوامل استرس زا می باشد. فلین و همکاران (2001) بیان کردند، هر چند نمره بالا در خویشتن مداری با شیوه مقابله مسئله مدار همراه است؛ ولی بالا بودن میزان ضربان قلب خویشتن مداران هنگام حل مسائل، حاکی از داشتن استرس بالای این افراد می باشد. این در حالیست که در میزان ضربان قلب افراد با سطوح پایین کمال گرایی در هنگام حل مسائل تغییری مشاهده نشد. این نتایج بیانگر این است که اگر چه خویشتن مداران ممکن است از چیزی که به عنوان راهبردهای مقابله ای مسئله مدار تعریف شده است، استفاده کنند، ولی استفاده از این راهبردها با هیجان منفی همراه است؛ خویشتن مداران در انجام تکلیف بی اهمیت و نامربوط، تلاش زیادی انجام می دهند و آگاهی ندارند، که چه زمانی می توانند انجام تکلیف را متوقف کنند. بنابراین در موقعیتهایی که رویکردهای مسئله مدار جوابگو نیست، از راهبردهای حل مسئله، استفاده می کنند و کاربرد این راهبردها در موقعیت خاص باعث دوام استرس می گردد. لوسیرو^{۱۲}، بلاسکو^{۱۳}، آشی^{۱۴}،

¹Han, H.

²Tomlin, M.

³Bolgar, N.

⁴Zuckerman, A.

⁵Folkman, S.

⁶Lazarus, R. S.

⁷Gruen, R. J.

⁸DeLongis, A.

⁹problem-Focused Coping.

¹⁰emotion-Focused Coping.

¹¹avoidance-Focused Coping.

¹²O'Brien, S.

¹³Lo Cicero, H. A.

¹⁴Blasko, L.S.



مارتن^۲، برونر^۳، آدجی^۴ و کنی^۵ (2000) بیان کردند که یادگیرندگان دارای کمال‌گرایی مثبت، در برخورد با وقایع استرس‌زا از منابع مقابله‌ای همچون اعتماد اجتماعی، حمایت خانواده و پذیرش همسالان استفاده می‌کنند، ولی کمال‌گرایان منفی، کمتر از منابع مقابله‌ای در برابر استرس استفاده می‌کنند.

برنز، لارنس^۶، دیتمن^۷، کاترین^۸، نگوین^۹ (2001) پس از بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و سبک‌های مقابله‌ای بیان کردند که کمال‌گرایان مثبت از هر دو سبک مقابله مناسب و اجتنابی، طبق شرایط و موقعیت محیطی استفاده می‌کنند؛ ولی کمال‌گرایان منفی به وسیله اجتناب و دوری کردن از موقعیت و عدم آگاهی از مسائل، دارای تمایل همیشگی برای کنترل موقعیت هستند. با توجه به آنچه ارائه شد، پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و شیوه‌های مقابله با استرس با انگیزش تحصیلی در دانشجویانیست که از لحاظ پیشرفت تحصیلی در مرتبه بالاتر از سایر دانشجویان هستند.

روش: جامعه، نمونه و روش اجرای پژوهش

نمونه و روش آماری: پژوهش حاضر از نظر تقسیم‌بندی هدف، تحقیق کاربردی است و از لحاظ طبقه‌بندی برحسب نحوه گردآوری داده‌ها تحقیق توصیفی از نوع همبستگی چند متغیری است. در این پژوهش حجم نمونه به تعداد 175 نفر از بین دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا (منظور افرادی که معدل واحدهای گذرانده آنها در ترمهای گذشته، حداقل یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین سایر دانشجویان در آن رشته تحصیلی بوده است) و در یکی از رشته‌های مختلف تحصیلی دانشکده علوم پایه و شیمی دانشگاه تربیت معلم مشغول به تحصیل می‌باشند، انتخاب گردید. نحوه نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از بین دانشکده‌های موجود دانشگاه تربیت معلم (علوم انسانی، علوم کامپیوتر و ریاضی، علوم پایه، روان‌شناسی و علوم تربیتی، شیمی و تربیت بدنی) دانشکده علوم پایه و شیمی به صورت تصادفی انتخاب گردید. پس از آن پژوهشگران با طی کردن مراحل قانونی و گرفتن مجوز از آموزش دانشگاه، فهرست کلیه دانشجویان همراه با معدل دروس گذرانده آنها را از سایت مرکزی دانشگاه تهیه کرد. با وارد کردن معدل دانشجویان در برنامه نرم‌افزاری (SPSS)، دیدن منحنی نرمال هر یک از رشته‌ها و تبدیل کردن معدل آنها به نمره Z ، نمره حداقل یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین (نقطه 84 درصدی) به عنوان ملاک انتخاب دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا مشخص گردید. پس از

¹Ashby, j. S.

²Martin, J. L.

³Bruner, l. p.

⁴Edge, C.A.

⁵Kenny, M. C.

⁶Lawrence, R .

⁷Dittmann .

⁸Katheriene. M. F.

⁹Nguyen. N.



انتخاب معدل شاخص در رشته های مختلف (زیست شناسی، ریاضی، زمین شناسی، فیزیک و شیمی) از بین دانشجویانی که معدل دروس گذرانده شده آنها از شاخص مورد نظر بالاتر بود. 175 (138)، دختر و 37 (پسر) به صورت تصادفی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و پرسشنامه های کمال‌گرایی چند بعدی (MPS)، شیوه های مقابله با استرس (CISS)، و انگیزش تحصیلی (AMS) را تکمیل نمودند.

ابزار پژوهش: پرسشنامه کمال‌گرایی چند بعدی: هویت و فلت (1991) یک آزمون 30 سوالی طراحی کردند که در ایران توسط بشارت (1386) هنجاریابی شده است و سه بعد کمال‌گرایی خویش‌مدار، کمال‌گرایی دیگرمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار را می‌سنجد. بشارت (1386) پایایی با آزمایی این آزمون را برای کمال‌گرایی خویش‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به ترتیب $r = 0/85$ ، $r = 0/79$ ، $r = 0/84$ در سطح $p < 0/001$ معنادار بیان کرد. همچنین روایی همزمان بین نمره آزمودنی‌ها در زیر مقیاس کمال‌گرایی خویش‌مدار با مشکلات بین شخصی ($r = 0/44$)، بهزیستی روانشناختی ($r = 0/62$)، درماندگی روانشناختی ($r = 0/59$) و نوروگرایی ($r = 0/74$)، در زیر مقیاس کمال‌گرایی دیگرمدار با مشکلات بین شخصی ($r = 0/19$)، بهزیستی روانشناختی ($r = 0/35$)، درماندگی روانشناختی ($r = 0/26$)، نوروگرایی ($r = 0/44$)، برون‌گرایی ($r = 0/29$)؛ و زیر مقیاس کمال‌گرایی جامعه‌مدار با بهزیستی روانشناختی ($r = -0/29$)، نوروگرایی ($r = 0/27$) و برون‌گرایی ($r = -0/44$) گزارش شده است (بشارت، 1386) در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ ابعاد کمال‌گرایی خویش‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به ترتیب $0/76$ ، $0/74$ ، $0/70$ برآورد شده است.

شیوه‌های مقابله‌ای استرس: این پرسشنامه یک ابزارمداد-کاغذی است که توسط اندلر و پارکر (1990) ساخته شده است. و سه زمینه رفتارهای مقابله‌ای، شامل رفتارهای مسئله‌مداری، هیجان‌مداری و اجتنابی است را در بر می‌گیرد. اندلر و پارکر (1990) ضریب آلفای کرونباخ سبکهای مسئله‌مداری برای دختران $0/90$ و برای پسران $0/92$ ، سبکهای هیجان‌مداری برای دختران $0/85$ و برای پسران $0/82$ و سبکهای اجتنابی برای دختران $0/82$ و برای پسران $0/85$ بیان کرد. پرسشنامه مقابله با استرس در ایران توسط حکمت پور (1380) اعتباریابی و پایایی آن به میزان $0/91$ برای سبک مسئله‌مداری، $0/78$ ، برای سبک هیجان‌مداری، $0/81$ و برای سبک اجتنابی، $0/72$ گزارش شده است. آلفای کرونباخ سبک مسئله‌مداری، هیجان‌مداری و اجتنابی در پژوهش حاضر به ترتیب، $0/88$ ، $0/77$ و $0/82$ محاسبه گردیده است.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی (AMS): براساس نظریه خودمختاری ریان و دسی (1985)، رابرت والرند و همکاران (1989) مقیاس هفت بعدی انگیزش تحصیلی را طراحی کردند. باقری (1379) بر روی دانش آموزان ایرانی این مقیاس را هنجاریابی کرد



و با استفاده از روش بازآزمایی، پایایی آن را بین 0/77 تا 0/83 در نوسان گزارش کرد و این امر نشان دهنده همسانی درونی خرده مقیاسهای انگیزش تحصیلی می باشد. در مطالعه تحلیل عاملی کوکلی (2000) ساختار هفت عاملی پرسشنامه به سه عامل تقلیل یافت و مقیاس به سه قسمت انگیزش تحصیلی درونی، بیرونی، بی انگیزشی تقسیم شد. کاوسیان و همکاران (1384) میزان آلفای کرونباخ سه خرده مقیاس درونی، بیرونی و بی انگیزشی را به ترتیب 0/79، 0/84، 0/86، برای دانش آموزان، برآورد کردند. در این پژوهش، پژوهشگران با توجه به جامعه آماری دانشجویان، تغییرات جزئی در فرم هنجاریابی شده (کاوسیان و همکاران، 1384) انجام داده و آلفای کرونباخ خرده مقیاسهای انگیزش درونی (0/78)، انگیزش بیرونی (0/80) و بی انگیزشی (0/85) محاسبه و از آن استفاده نمودند.

پیشرفت تحصیلی بالا: در پژوهش حاضر جهت ارزیابی مناسب و دقیق پیشرفت تحصیلی بالا، معدل دانشجویان با توجه به واحدهای گذرانده شده در ترمهای گذشته مد نظر قرار گرفته شده است و از بین آنها کسانی که معدل دروس گذرانده شده آنها، حداقل یک انحراف استاندارد یا 84 درصد، از میانگین سایر دانشجویان رشته خود بالاتر می باشد، به عنوان نمونه انتخاب گردیده شده است.

یافته ها: جدول (1): شاخصهای توصیفی آزمودنی ها در متغیرهای پژوهش

جدول (1): شاخصهای توصیفی آزمودنی ها در متغیرهای پژوهش

متغیر	شاخص	میانگین	انحراف معیار	تعداد
کمال گرایی	خویشتمند مدار	31/56	6/29	175
	دیگر مدار	31/75	5/80	175
	جامعه مدار	27/12	6/81	175
شیوه های مقابله با استرس	مسئله مدار	57/51	12/82	175
	هیجان مدار	44/46	10/91	175
	اجتنابی	39/14	12/17	175
انگیزش تحصیلی	انگیزش بیرونی	60/44	11/89	175
	انگیزش درونی	43/88	9/50	175
	بی انگیزشی	8/37	4/67	175

جدول (2) ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد نظر.

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8
1- کمال گرایی خویشتمند مدار	1							
2- کمال گرایی دیگر مدار	0/45	1						



							**	
					1	0/18	0/25	3- کمال گرایی جامعه مدار
						*	**	
				1	-0/1	0/07	0/07	4- شیوه مقابله مسئله مدار
							-	
			1	0/06	0/13	0/22	0/17	5- شیوه مقابله هیجان مدار
						**	*	
		1	33	0/02	0/05	0/10	0/01	6- شیوه مقابله اجتنابی
			/				-	
			**					
	1	23	21	/09	0/05	0/18	0/03	7- انگیزش بیرونی
		*/	*/			*		
		*	*					
1	/37	16	/1	/21	0/01	0/15	0/11	8- انگیزش درونی
	**	/		**		*		
-26	-08	14	03	-34	0/14	0/05	0/1	9- بی انگیزشی
		/	/	**				

** p < 0/01 * p < 0/05

بر اساس ضرایب همبستگی جدول (2) از میان ابعاد کمال گرایی، کمال گرایی دیگر مدار با انگیزش بیرونی ($P < 0/05, r = 0/18$) و با انگیزش درونی ($P < 0/05, r = 0/15$) رابطه مثبت معنادار دارد. بین شیوه مقابله هیجان مدار ($P < 0/01, r = 0/21$) و شیوه مقابله اجتنابی ($P < 0/01, r = 0/23$) با انگیزش بیرونی رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد. به علاوه بین شیوه مقابله مسئله مدار با انگیزش درونی ($r = 0/21, P < 0/01$) رابطه مثبت و معنی دار و با بی انگیزشی رابطه منفی و معنی داری ($P < 0/01, r = -0/34$) وجود دارد. از میان ابعاد کمال گرایی، بعد خویشتن مدار ($P < 0/05, r = 0/17$) و دیگر مدار ($P < 0/01, r = 0/22$) با شیوه هیجان مدار رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. به منظور پیش بینی انگیزش تحصیلی از روی متغیرهای کمال گرایی و شیوه های مقابله با استرس، از آنجائیکه مقیاس انگیزش تحصیلی دارای سه بعد (انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی انگیزشی) می باشد، برای هر یک از ابعاد انگیزش تحصیلی رگرسیون جداگانه صورت گرفت.

نتایج رگرسیون برای پیش بینی کننده انگیزش بیرونی



p	t	Beta	Std Error	B	R ² تعدیل شده	R ²	R	متغیر	مراحل
<0/05	13/266		3/682	48/480	0/052	0/05	0/23	اجتنابی	1
<0/05	3/244	0/239	0/80	0/261					
<0/05	11/219		4/021	45/117	0/072	0/08	0/21	هیجان مدار	2
<0/05	2/356	0/183	0/084	0/20					
<0/05	2/184	0/169	0/076	0/165					

نتایج نشان می دهد که 5در صد ($R^2=0/05$) از تغییرات انگیزش بیرونی توسط شیوه مقابله اجتنابی قابل تبیین است. و با اضافه شدن شیوه مقابله هیجان مدار این مقدار به 8در صد ($R^2=0/08$) افزایش می یابد نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون ($F=7/76$ در سطح معناداری کمتر از 0/005 نشان داد که رگرسیون انجام شده، از اعتبار کافی برخوردار است و معادله رگرسیون به صورت $Y=45/117+0/20x_1+0/16x_2$ است.

نتایج رگرسیون برای پیش بینی انگیزش درونی

p	t	Beta	Std Error	B	R ² تعدیل شده	R ²	R	متغیر
<0/05	10/52		3/243	34/872	0/039	0/045	0/21	مسئله مدار
<0/05	2/847	0/212	0/055	0/157				

نتایج نشان می دهد که 4/5در صد ($R^2=0/045$) از تغییرات انگیزش درونی توسط شیوه مقابله مسئله مدار قابل تبیین است. نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون ($F=8/107$ در سطح معناداری کمتر از 0/005) نشان داد که رگرسیون انجام شده از اعتبار کافی برخوردار است و معادله رگرسیون به صورت $Y=34/872+00/15x_1$ است.



نتایج رگرسیون برای پیش‌بینی بی‌انگیزشی

متغیر	R	R ²	R ² تعدیل شده	B	خطای استاندارد	بتا	t	p
مسئله مدار	-0/34	0/011	0/113	15/576	1/53		157/0	<0/05
				-0/12	0/02	-0/34	-4/81	<0/05

نتایج نشان می‌دهد که 11 درصد ($R^2=0/011$) از تغییرات بی‌انگیزشی توسط شیوه مقابله مسئله مدار (البته در جهت عکس) قابل تبیین است. نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون ($F=23/16$ در سطح معناداری کمتر از 0/005) نشان داد که رگرسیون انجام شده از اعتبار کافی برخوردار است و معادله رگرسیون به صورت $Y=15/576-0/12 \times x_1$ است.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که از میان ابعاد کمال‌گرایی، بعد دیگرمدار با هر دو نوع انگیزش بیرونی و درونی همبستگی دارد. این نتیجه همخوان با تحقیقات میلز و بلنگ استین، 2000؛ هویت و فلت، 1995 می‌باشد. دانشجویان دیگرمدار، تنها به پیشرفت فردی بسنده نمی‌کنند و غالباً دوست دارند که افرادی که به نوعی با آنها وابستگی دارند را وادار به تلاش و کوشش کنند و در پیشرفت آنها نقش داشته باشند. نتایج نشان می‌دهد، که کمال‌گرایان دیگرمدار افرادی با انگیزه هستند و این برانگیختگی می‌تواند هم به وسیله انگیزه درونی باشد و هم بیرونی. رابطه همزمان کمال‌گرایی دیگرمدار با انگیزش درونی و بیرونی را می‌توان بدین گونه تبیین کرد: طبق نظر ریان و دسی (2000) انگیزش از نظر نوع و شدت می‌تواند با یکدیگر متفاوت باشد ولی با یکدیگر در تضاد نیست. بنتریچ و شانگ، 2002 (ترجمه شهرآرای، 1386) بیان کردند که انگیزش درونی و بیرونی مانند پیوستارهایی جداگانه‌اند که هر کدام از بالا تا پایین امتداد دارند و برای انجام یک فعالیت، یک فرد ممکن است به طور همزمان هم در انگیزش درونی و هم در انگیزش بیرونی، در حد بالا، پایین، متوسط و یا در یکی بالا و در دیگری متوسط باشد. پس می‌توان گفت دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا همراه با کمال‌گرایی دیگرمدار، افرادی با انگیزه هستند، که در انجام فعالیت‌های تحصیلی هم به صورت درونی و هم به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند.

عدم وجود رابطه معنی‌دار بین کمال‌گرایی خویش‌مدار با ابعاد سه‌گانه انگیزش با تحقیقات میلز و بلنگ استین، 2000، ناهمسو است. تحقیقات انجام شده در فرهنگ فردگرایی غرب (میلز و بلنگ استین، 2000) بیانگر اهمیت پیشرفت فردی و رسیدن به معیارهای شخصی، رقابت و پیشی گرفتن از دیگران (که از ویژگی‌های کمال‌گرایی خویش‌مدار نیز می‌باشد) است؛ ولی به نظر می‌



رسد، دانشجویان ایرانی هر چند برای رسیدن به پیشرفت و موفقیت فردی تلاش می کنند، به دلیل حاکم بودن فرهنگ جمع گرا جو همکاری و تعاون برای آنها مهمتر از رقابتهای ناسالم می باشد. بنابراین طبق نتایج پژوهش حاضر شاید بتوان گفت در مورد سازه خویشتن مداری، تفاوت های فرهنگی وجود دارد و در دانشجویان ایرانی بر خلاف فرهنگ غرب، کمال گرایی خویشتن مدار، به علت هنجارها و شرایط فرهنگی، مناسب و ارزشمند تلقی نمی شود. از این رو نیز دانشجویان ایرانی گرایش کمی نسبت به آن از خود نشان می دهند. همچنین یافته های پژوهش حاضر، حاکی از این است که شیوه مقابله ای مسئله مدار با انگیزش درونی در جهت مثبت و با بی انگیزشی در جهت معکوس رابطه معنی دار دارد. در معادله رگرسیون نیز شیوه مسئله مدار بیشترین سهم را در پیش بینی انگیزش درونی و بی انگیزشی (در جهت معکوس) نشان داد این یافته همخوان با نظریه ریان و دسی (1991) و نتایج تحقیقات بارکر، 2003؛ استراتز و همکاران، 2000؛ الکز¹، کاینفیلد²، 2002؛ ولرند و بی سونتی، 1992 و بوید، 2002) می باشد. از آنجا که در روشهای متمرکز بر مسئله از فنونی همچون ارزیابی شناختی، تحلیل منطقی یا تلاش برای مشخص کردن علت مسئله و جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مشکل استفاده می شود (فریدنبرگ، 1997)، طبیعی به نظر می رسد که برای اتخاذ چنین روشهایی در حل مشکلات و مسائل تحصیلی فرد باید از درون برانگیخته شود و با مسائل چالش برانگیز از لحاظ شناختی و ذهنی به طور عمیق درگیر شود و در تحصیل به عواملی همچون لذت فهم چیزهای جدید، انجام تکالیف درسی دشوار به خاطر احساس رضایت (الکز و همکاران، 2002) فکر کند. دانشجویان مسئله مدار، هر مشکل و مسئله را به دیده یک فرصت می نگرند و در آن تلاش می کنند تا پیشرفت کنند. بدیهی است که چنانچه دانشجویان در حل مشکلات تحصیلی به ارزیابی شناختی مسئله، تنظیم وقت و امکانات برای رسیدن به هدف می پردازند از بی هدفی، سردرگمی، بلا تکلیفی که از علائم بی انگیزشی می باشد، فاصله خواهند گرفت.

در این پژوهش، شیوه های مقابله احتنا بی و هیجان مدار با انگیزش بیرونی رابطه مثبت معنی دار یافت. این دو عامل در پیش بینی انگیزش بیرونی نیز به ترتیب بیشترین سهم را نشان دادند. این یافته ها با نظر ریان و دسی (2000) بارکر (2003) و بارکر و ویلیانز (2001) همخوان است. از جهتی دانشجویان با انگیزش بیرونی تلاش و کوششهای تحصیلی خود را به عنوان وسیله و ابزاری نگاه می کنند، تا به پیامدهای مجزا از فعالیت (مثل به دست آوردن شغل مناسب، درآمد بالا) دست یابند و از جهت دیگر به علت عدم تضمین آینده تحصیلی و شغلی، دانشجویان دچار حالت بلا تکلیفی و سردرگمی هستند، این انتظار می رود که وقتی با موقعیت مسئله ساز تحصیلی روبرو می شوند و آن را تهدید آمیز و غیر قابل کنترل پندارند؛ وقایع استرس زا را مانعی برای رسیدن به اهداف بیرونی خود بدانند، دچار هیجانات منفی ناشی از استرس شوند، دست به سازگاری و کنار آمدن با وقایع با سازوکارهایی همچون

¹Eccless, J. S

²Kingfield, A.



فاصله گرفتن از موقعیت بزنند، سعی می کنند با موضوع زیاد درگیر نشوند و خود را با امور دیگری همچون خواب، تفریح و سینما مشغول کنند. واضح است که دانشجویانی که رفتارشان با تقویتها و تنبیه های بیرونی هدایت و کنترل می شود، در برخورد با وقایع استرس زا (به خاطر اینکه احساس می کنند که شاید به اهداف مورد نظر آنها لطمه ای وارد شود) حدالمقدور خود را از موقعیت تنش زا دور سازند و به جای حل کردن مسئله به پاک کردن صورت مسئله بپردازند.

از طرف دیگر نتایج پژوهش حاضر بیانگر این نکته است که از میان ابعاد کمال گرایی، بعدهای خویشتن مداری و دیگرمداری با شیوه های مقابله هیجان مدار رابطه مثبت معنی دار دارد. این نتایج همخوان با فلین، 2001؛ هویت، فلت و اندلر، 1995 می باشد. می توان گفت دانشجویان دارای کمال گرایی خویشتن مدار با حس بلند پروازانه خود، اغلب مواقع به تکالیف و فعالیت هایی گرایش دارند؛ که از حد توانایی های آنها فراتر می باشد. این امر می تواند دلیلی برای تجربه مکرر شکست در آنها شود. آنها از طرفی با تعلل و مسامحه تحصیلی، عدم مدیریت زمان و مصرف زمان زیاد در حل مسائل ناچیز و جزئی (فلین و همکاران، 2001) به بزرگ نمایی مشکل و وسواس بیش از حد در مورد مشکل می پردازند و حل مشکل را خارج از حد توان خود می بینند، و از طرفی به خاطر حس خود انتقادگری و خود سرزنشگری، خود را مسئول مشکل ایجاد شده می دانند و برای حل آن تلاش فراوان از خود نشان می دهند. تلاش بیش از حد برای حل مسائل تحصیلی، در شرایطی که فرد مشکل را قابل حل نمی بیند، می تواند آنها را هیجانات منفی (مثل ایجاد تنش و نشان دادن حالت های اضطرابی، خشم و استفاده از سازوکارهای دفاعی) سازد و این از کارایی آنها بکاهد. از آنجائیکه در جامعه ما علاوه بر پیشرفت فردی (که شامل کسب موفقیت تحصیلی، شغلی و اجتماعی برای خود است)، به پیشرفت جمعی (که عبارت است از موفقیت افراد وابسته به خود، مثل خواهر، برادر و....) نیز اهمیت داده می شود، این احتمال وجود دارد که با رواج چنین طرز فکری، افرادی مثل دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا که نسبت به همسالان خود موفقیت بیشتری بدست آورده اند و به عنوان قشری فرهیخته و تحصیل کرده به آنها نگریسته می شود؛ خود را در جایگاه تصمیم گیری برای دیگران ببینند و از دیگران انتظار داشته باشند که مطابق با خواسته های آنها عمل کنند. آنچه مسلم می باشد، این است که ممکن است ملاک های دانشجویان دیگر مدار، مطابق با تواناییها، استعدادها و یا حتی علایق اطرافیان آنها نباشد و اطرافیان در رسیدن به آن اهداف مکررا شکست را تجربه کنند. این باعث ابراز خشم، نگرانی، اضطراب از سوی دانشجویان دیگرمدار شود، زیرا آنها خود را نیز مقصر می دانند.

در آخر لازم است، اشاره شود که نمونه تحقیق حاضر از میان دانشجویان داری پیشرفت تحصیلی بالا انتخاب شده است. طبیعی است با کنترل پیشرفت تحصیلی دانشجویان پراکندگی و واریانس نمونه کاهش یافت و نمونه بسیار همگن بوده است و به همین دلیل در تحلیل رگرسیون میزان پیش بینی ها با وجود معنادار، پایین می باشد. از نظر آماری وقتی نمونه مورد پژوهش از کرانه های انتهای



انتخاب می‌شوند نتایج قابل تعمیم به کل نمونه نمی‌باشد (شیولسون، ترجمه کیامنش، 1380) در نتیجه تعمیم آن به جمعیت سایر دانشجویان با احتیاط صورت گیرد. علاوه بر این پژوهشگران با محدودیتهایی همچون عدم امکان اجرای آزمون واحد برای انتخاب ملاک پیشرفت تحصیلی بالا، عدم تفکیک بین دانشجویان تهرانی و ساکن در خوابگاه (که دارای شرایط محیطی متفاوت هستند) و عدم کنترل متغیرهایی همچون سبکهای تربیتی والدین دانشجویان، عدم کنترل هوش و مواجهه بودند، که در تعمیم نتایج باید به آنها توجه شود.

باقری، ناصر (1379). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش آموزان دبیرستانهای تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

بشارت، محمدعلی (1386). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال گرایی چندبعدی تهران. پژوهشهای روانشناختی، زیر چاپ.

پینتریج. پال آر؛ شانک، دیل اچ (1386). انگیزش در تعلیم و تربیت ترجمه شهرآرای، مهرناز. انتشارات علم.

کاوسیان، جواد؛ فراها نی، محمدنقی؛ کدیور، پروین؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی الله (1386). مطالعه عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای سراسر تهران، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره 8، زیر چاپ

حکمت پور (1380). بررسی رابطه میان فشار روانی و شیوه های مقابله با آن در دانشجویان شهرستانی و تهرانی دانشگاههای دولتی تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه تربیت معلم.

شولتز. د. شولتز. س. ال (1381). نظریه های شخصیت ترجمه سید محمدی یحیی، انتشارات دانشگاه آزاد.

شیولسون، ریچارد. ج (1380). استدلال آماری در علوم رفتاری، ترجمه کیامنش، علیرضا. انتشارات جهاد دانشگاهی

Bagozi, R. P., Baumgartner, H., & Pieter's, H . (1998). Goal-directed emotion. *Cognition and Emotion*, 12, 1-26.

Barker, S .R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisals on adjustment to university stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569 - 591.

Barker , S .R ., & villains ,K .(2001). Relation between social problem solving appraisals , work stress and psychological distress in male fire fighters . *Stress and health*, 17, 219- 229.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of Perfectionisms: Implication for the treatment of depression. *American psychologist*, 50, 1003-1020.

Bolger, N., & Zuckerman, A.(1995). A frame work of standing personality in the stress process. *Personality and Social Psychology*, 69, 890-902.



- Boyed, F. B.(2002) .Motivation to continue: Enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: over coming learning Difficulties*, 18, 257-277.
- Burns, L., Lawrence, R., Dittmann., Katherine.m., Nguyen, N. L., Mitchelson. J. K. (2001). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Social Behavior & Personality*, 16,issue 1.
- Chang, E. C., & Rand, K. L. (2000). Perfectionism as a predictor of subsequent adjustment: Evidence for specific diathesis stress mechanism a many college students. *Counseling Psychology* , 47, 129 – 137.
- Cokley, K. O.(2000). Examining the validity of the academic motivation scale by comparing construction to self determination theory. *Psychological report*, 86, 560-564.
- Dick, W, L., & Carey, J. O. (2001). The systematic design of instructions (5thed). *New York: Addison-Wesley*.
- Eccless, J.S., & Kingfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Einstein, D. A., Lovibond, P. F., & Gaston, J. E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptom in an adolescent sample. *Psychology*, 52, 82-93 .
- Endler , N .S ., Kantar , L ., & Parker , J , D. A. (1994). State–trait coping, state-trait anxiety, and academe mic performance. *Personality and Individual Differences* .16, 663 – 670.
- Endler, N. S., & Parker, J. D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Entwiste, N. J. (1995). Understanding classroom learning. London, Hodder & Stoughton.
- Farahany, F, M. N. (1994).The relationship of locus of control, Extraversion, Neuroticism with the academic achievement of Iranian students. For the degree of doctor of philosophy. The University of New South Wales Australia.
- Flett ,G . L., Hewitt, P . L. (2002). Perfectionism, Theory , Research, and Treatment. Published by American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L ., Blankstein, K ., & O'Brien, S . (1991). Perfectionism and Learned resourcefulness in depression and self–esteem. *Personality and Individual Differences*, 12, 61– 68.
- Flynn, C. A., Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Weinberg, J. (2001). Perfectionism, achievement stress, and psychological reactivity. *Manuscrip Submitted for Publication*.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., &Delongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptom. *Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.



- Fridenberg, E.(1997). Adolescent coping, theoretical & research perspectives, London: Oxford University.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart , C., & Rosenblate, R .(1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–462. Hewitt. L., & Flett, G. L. (1991).Dimension of perfectionism In unipolar depression. *Abnormal Psychology* , 100, 98-101.
- Hewitt. L., & Flett, G. L. (1991).Dimension of perfectionism In unipolar depression. *Abnormal Psychology* , 100, 98-101 .
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Endler, N. S. (1995). Perfectionism, coping, and clinical depression .*Clinical Psychology andPsychotherapy*, 2, 27 – 58.
- Lazarus, R S., Fohkman, S. (1984).Stress, appraisal, and coping. New York: springer.
- Lo Cicero, K. A., Blasko, L. S., Ashby, J. S., Martin, J. L., Bruner, L. P., Edge, C. A., Kenny, M. C. (2000). Multidimensional perfectionism and coping resources in middle school students. Proquest. Com.
- Mills, J. S., Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university student.
- Peacock, E. J., & Wong, P. T. P.(1994). Anticipatory stress: The relation of locus of control, optimism, and control appraisals to coping. *Reaserch in Personality*, 30, 204-222.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 – 67.
- Ryan, R. M., Deci , E. L. (2000). Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well–Being. *AmericanPsychological Associations* 55, 68 – 78.
- Parker, W. D., Adkins. K. K.(1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17, 173-176.
- Rice, K, K., Leever, B. A., Christofer, J., Porter, J. D.(2006).Perfectionism, stress, and social (Dis)connection: A Short- term study of hopelessness, depression, and academic adjustment. *Counselling Psychology*, 524-534.
- Struthers, C. S., Perry, R. P., & Menes, V. H. (2000). An examination of the relationship amany academic stress, coping , motivation , and performance in college higher education
- Wolters, A. C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Educational Psychology*, 90(2), 43-130.



Vallerand, R.J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G.(1989). Construction et validation de IE chelle de motivation en Education(EME). *Revue canadiens des science du comportement*, 21, 223-349.

Vallerand, R. J., Bissonnette, R.(1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic and amotivational style on behavior: A prospective study. *Personality*, 6, 599-620.

Vallerand, R. J., Miquelon, P., Grouzet, M, E., Cardinal, G.(2005). Perfectionism, Academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7),913-924.

Vallerand, R. J., Miquelon, P., Grouzet, M, E., Cardinal, G.(2005). Perfectionism, Academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7),913-924. , 41 .

" Perfectionism, and coping strategies with stress and academic motivation in students with high academic achievement

Abstract: The **purpose** of this study was to investigate the "relationship between perfectionism and coping strategies with academic motivation in students with high academic achievement. The **sample** was comprised of 175 (138, female and 37 male) students with high academic achievement. Therefore, for choosing students with high academic achievement, The acquired averages of students was converted to (Z)score and the students with 1 standard deviation higher than the calculated average were selected as sample. who completed the following measures: Multidimensional Perfectionism Scale (Hewitt and Flett, 1991), Coping Strategies (Endler & Parker, 1990) and Academic Motivation Scale (Vallerand, 1989). Data was analyzed using Pierson correlation and step wise regression analysies. **Results** showed that, there is a significant positive correlation between "other-oriented perfectionism" with "external and 'internal motivation"., also there is a significant positive relationship between "emotional" and "avoidance coping" with "external motivation" and there is a positive relationship between "problem-focused strategies" with "intrinsic motivationn" and negative relationship with "amotivation". Finally, there is a significant positive relationship between self and "other-oriented perfectionism" with "emotional coping strategies."The implications of the findings for Education and Well-bieng of students is discussed.

Key words: perfectionism, coping strategies with stress, academic motivation, and students with high academic achievement.